

## **Crianças e adultos: construindo relações de respeito e diálogo no contexto da Educação Infantil**

*Children and adults: building relationships of respect and dialogue in the context of Early Childhood Education*

*Niños y adultos: construyendo relaciones de respeto y diálogo en el contexto de la Educación Infantil*

Vanessa Janaína Viana de Oliveira<sup>1</sup>  
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Brasil.

Marta Regina Brostolin da Costa<sup>2</sup>  
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Brasil.

### **Resumo**

A legislação nacional e internacional do século XXI perspectiva a criança como sujeito de direitos à proteção, provisão e participação. No entanto, quando se problematiza a infância, percebem-se cenários que apresentam crianças excluídas dos diversos contextos sociais por uma sociedade adultocêntrica que se sustenta na normatividade, na invisibilidade e na vulnerabilidade infantil. Este texto, um ensaio teórico ancorado na perspectiva da Sociologia da Infância, fundamenta-se na pesquisa bibliográfica e tem por objetivo refletir sobre as relações entre crianças e adultos no contexto da Educação Infantil, discutindo a normatividade infantil, o ofício de criança e aluno, o direito à participação e protagonismo da criança e a escuta respeitosa e sensível promotora do diálogo entre crianças e adultos.

**Palavras-chave:** educação infantil; escuta; diálogo; crianças e adultos.

### **Abstract**

*National and international legislation in the 21st century views children as subjects of rights to protection, provision, and participation. However, when childhood is problematized, scenarios emerge in which children are excluded from various social*

<sup>1</sup> Mestra em Educação. Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9928-0158>. E-mail: nessa3502@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutorado em Desenvolvimento Local. Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4262-2222>. E-mail: brosto@ucdb.br.



*contexts by an adult-centered society sustained by normativity, invisibility, and child vulnerability. This text, a theoretical essay grounded in the perspective of the Sociology of Childhood, is based on bibliographic research and aims to reflect on the relationships between children and adults in the context of Early Childhood Education, discussing child normativity, the role of being a child and a student, the right to participation and protagonism, and respectful and sensitive listening that promotes dialogue between children and adults.*

**Keywords:** early childhood education; listening; dialogue; children and adults.

### **Resumen**

*La legislación nacional e internacional del siglo XXI concibe a la infancia como sujeto de derechos a la protección, provisión y participación. Sin embargo, al problematizar la infancia, se identifican escenarios en los que los niños son excluidos de diversos contextos sociales por una sociedad adultocéntrica que se sustenta en la normatividad, la invisibilidad y la vulnerabilidad infantil. Este texto, un ensayo teórico anclado en la perspectiva de la Sociología de la Infancia, se fundamenta en la investigación bibliográfica y tiene como objetivo reflexionar sobre las relaciones entre niños y adultos en el contexto de la Educación Infantil, discutiendo la normatividad infantil, el oficio de niño y alumno, el derecho a la participación y el protagonismo infantil, así como la escucha respetuosa y sensible que promueve el diálogo entre niños y adultos.*

**Palabras clave:** educación infantil; escucha; diálogo; niños y adultos.

## **INTRODUÇÃO**

Na atualidade, as metamorfoses decorrentes dos âmbitos social, político, econômico e cultural têm levado o campo educativo a rever sua forma de conceber as crianças e a sua participação no processo de ensino e aprendizagem. Essas mudanças não nos permitem prever as necessidades e exigências reservadas para o futuro das crianças.

Nesse cenário, as experiências educacionais estão presentes na vida das crianças, a maioria tendo início antes do primeiro ano de vida, permanecendo na instituição durante o dia inteiro. Surge, então, o desafio de entender melhor essas experiências e o exercício de escutar as crianças nas instituições educativas. Isso exige dos adultos novas estratégias de aproximação em busca de compreender o mundo infantil, sua forma de pensar e participação, sentimentos, necessidades e interesses que são expressos por meio de suas múltiplas linguagens, sejam corporais, orais, por meio de desenhos ou brincadeiras

Esse desafio exige uma nova forma de desenvolver o conhecimento, dialogando com as culturas e potencializando a escuta para possibilitar mais horizontalidade e respeito entre crianças e adultos em suas relações.

Nesse texto, um ensaio teórico resultante de estudos de mestrado em educação via pesquisa bibliográfica, propomos uma reflexão sobre as relações entre crianças e adultos no contexto da Educação Infantil. O trabalho está fundamentado na Sociologia da Infância e estruturado em três seções: a primeira aborda o adultocentrismo existente na sociedade; a segunda discute a normatividade infantil e o ofício de criança e aluno; e a última debate o direito à participação e protagonismo da criança por meio de uma escuta respeitosa e sensível, promotora de um diálogo mais harmonioso entre crianças e adultos.

## **SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA EM UMA SOCIEDADE ADULTOCÊNTRICA: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

Ao iniciar nossa discussão, precisamos estabelecer de que criança e infância estamos falando. Ancorados em Sarmiento (2011), reconhecemos a criança como sujeito de direitos que produz saberes e cultura, e a infância como grupo social do tipo geracional historicamente construído. A partir dessa perspectiva, rompe-se com a visão da criança e infância desenvolvida pelas ciências médicas, psicológicas e pela própria pedagogia, na qual as crianças eram vistas como futuros adultos em desenvolvimento físico e cognitivo, e compreende-se a criança como parte integrante e ativa na sociedade.

Essa mudança de perspectiva fundamentou a evolução do direito internacional, partindo da proteção à infância estabelecida pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela ONU em 1989, que consolidou a ideia de que as crianças são titulares de direitos plenos, e não meramente objetos de proteção. Esse aporte legal consolidou juridicamente a criança não mais como alguém que apenas recebe cuidados, mas como uma pessoa com direitos garantidos e plena cidadania.

Conflitos globais, crises econômicas e problemas sociais, como o trabalho infantil, a fome e a exploração sexual, colocaram as crianças no centro de paradoxos complexos e contraditórios. Ao mesmo tempo, os direitos das crianças foram

proclamados amplamente pela legislação internacional e nacional, mas, paradoxalmente, muitas delas continuaram a viver em condições precárias, especialmente em países em desenvolvimento, e acabam sendo marginalizadas e tratadas como excedentes pela lógica do desenvolvimento capitalista (Sarmiento, 2013).

Esse contexto levou ao desenvolvimento de uma nova abordagem sociológica para o estudo da infância, que passou a tratar as crianças não apenas como seres em desenvolvimento, mas como atores sociais plenos, capazes de agir influenciando a sociedade e por ela sendo influenciados.

A interdisciplinaridade é, portanto, uma característica essencial da Sociologia da Infância, que busca integrar diferentes perspectivas para superar visões reducionistas da criança e da infância. Essa abordagem permite uma análise mais completa e nuançada das múltiplas dimensões que constituem a infância, desde os fatores biológicos até os culturais e sociais (Sarmiento, 2013).

A Sociologia da Infância caracteriza-se também como um campo multidisciplinar, e Sarmiento (2015) afirma que esta:

[...] se estrutura em torno de concepções afins – especialmente a ruptura com o adultocentrismo e a defesa da natureza interdisciplinar da construção do conhecimento – mas desde logo se estabelece em torno da pluralidade paradigmática, a qual é, aliás, comum às ciências sociais e humanas (Sarmiento, 2015, p. 36–37).

Na sociedade contemporânea a infância é frequentemente tratada a partir de uma perspectiva adultocêntrica em que as crianças são vistas como seres subordinados aos adultos. Essa visão limita a compreensão da infância como uma categoria social independente e reduz a participação das crianças nas decisões que afetam suas vidas. Sarmiento (2013) critica essa tendência e defende que as crianças devem ser reconhecidas como atores sociais competentes, capazes de influenciar e participar ativamente na sociedade.

Segundo Sarmiento (2005), essa nova forma de entender o estudo da criança possibilita-nos:

Reconhecer a infância como categoria geracional própria, as crianças a partir de suas alteridades como os múltiplos-outros, perante os adultos e ainda o balanço crítico das perspectivas teóricas que construíram o objeto infância como a projeção do adulto em

miniatura ou como adulto imperfeito, em devir, constitui-se um esforço teórico desconstrucionista, da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005, p. 373).

A infância, submetida a uma perspectiva adultocêntrica, é entendida como uma fase de dependência, de imaturidade ou como etapas de desenvolvimento seguidas de outras. O adultocentrismo refere-se à tendência de interpretar o mundo exclusivamente a partir das perspectivas e valores dos adultos, minimizando ou ignorando as experiências e vozes das crianças. Tais concepções explicam a primeira idade da vida como aquela em que a criança é inexperiente, ingênua, carente de autonomia e de responsabilidade, dependendo de ação adulta autoritária e controlada. Essa perspectiva anda na contramão do que preza a Sociologia da Infância, a qual defende que o desenvolvimento infantil é sempre um processo social e culturalmente construído.

Para Corsaro (2011), a criança faz parte da sociedade desde o seu nascimento como sujeito ativo que produz cultura e os adultos nem sempre compreendem essa construção sociológica em torno da criança. Sarmiento (2005) argumenta que a infância é, frequentemente, secundarizada, ou seja, deixada à margem das discussões sociais e políticas, sendo vista apenas como uma fase de transição para a vida adulta. Isso resulta em políticas públicas que negligenciam as necessidades específicas das crianças e não reconhecem seu papel como agentes sociais. Essa tendência de “secundarização” é fruto de uma visão adultocêntrica que vê as crianças como seres incompletos, em constante preparação para a vida adulta.

A Sociologia da Infância busca reverter esse quadro, promovendo uma maior valorização da infância e das contribuições que as crianças podem trazer para a sociedade. Sarmiento (2015, p. 35) enfatiza que:

[...] a promoção do estudo das crianças a partir das suas próprias práticas, culturas e ações, resgata-as do olhar pousado nos eixos, frequentemente maiusculizados, onde elas são colocadas como referentes secundários, a partir do papel que lhes é outorgado pelos atores adultos encarregues de, junto delas, promover a Educação, ou o Desenvolvimento, ou a Inserção Social etc. O corte com as visões adultocêntricas da infância é o correlato deste processo de assumir determinadamente as crianças e a infância como objeto de conhecimento.

Na sociedade contemporânea, essa perspectiva continua a dominar as relações entre crianças e adultos. Para Sarmiento (2008), o adultocentrismo nega às crianças a possibilidade de serem reconhecidas como atores sociais plenos, reforçando a ideia de que elas estão “em vias de ser”, mas não são plenamente membros da sociedade; por conseguinte:

[...] as crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são “o ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno no sentido em que não são verdadeiros entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características (Sarmiento, 2008, p. 20).

Um dos maiores desafios que a Sociologia da Infância propõe é superar a visão adultocêntrica e reconhecer as crianças como atores sociais competentes, capazes de produzir e interpretar a realidade de maneira única. As crianças, conforme Sarmiento (2008), constroem significados a partir das suas interações com o mundo, afetando e sendo afetadas pelas dinâmicas sociais.

Para Sarmiento (2005), a Sociologia da Infância percebe a criança como objeto principal da investigação sociológica, questionando toda a sociedade sob a ótica das crianças como sujeito de direito próprio, ampliando, assim, o conhecimento sobre a infância e sobre a sociedade de forma holística. Dessa forma, a infância passa a ser concebida como “uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (Sarmiento, 2005, p. 12).

Essa abordagem tem implicações importantes para a forma como a infância é tratada na sociedade contemporânea. Em vez de ver as crianças como “em desenvolvimento”, a Sociologia da Infância propõe que elas sejam vistas como sujeitos de direitos, participantes ativos nas decisões que afetam suas vidas e o mundo ao seu redor. Essa visão reforça a importância de políticas públicas que promovam a participação infantil em diferentes esferas da vida social, incluindo a educação, a cultura e a política. Fernandes e Trevisan (2018, p. 124) apontam que:

[...] as crianças são agora vistas como sujeitos de direitos, sendo os direitos de participação considerados centrais para os investigadores da infância, o que implica o repensar de práticas de investigação com crianças, que respeitem o seu estatuto, voz e perspectivas, que afinal, sejam mecanismos de construção de uma cidadania ativa.

Além disso, os estudos da Sociologia da Infância destacam a heterogeneidade da infância. As experiências das crianças variam de acordo com o contexto social, cultural e econômico em que estão inseridas. Crianças de diferentes classes sociais, etnias e gêneros vivenciam a infância de maneiras distintas, o que torna fundamental uma análise que considere essas diferenças e respeite a diversidade das experiências infantis. São múltiplas as infâncias e as crianças. Na visão de Kuhlmann (2010, p. 30), é preciso considerar:

[...] a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história.

A superação do adultocentrismo e da secundarização da infância passa pela valorização das vozes e experiências das crianças, reconhecendo-as como participantes ativas na construção da realidade social. Esse reconhecimento é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática, em que as crianças possam exercer plenamente seus direitos e contribuir para a transformação do mundo ao seu redor:

Dessa forma, salientamos, novamente, que a Sociologia da Infância exerce um saber em relação aos modos de como as crianças estão para o mundo. A saber, [...] quando as crianças reconhecem que têm a capacidade de produzir seu próprio mundo partilhando sem depender diretamente dos adultos, transforma-se a própria natureza do processo de socialização. Nunca mais predomina o relacionamento assimétrico entre adultos e crianças. As crianças começam de modo rotineiro a socializar-se umas às outras e aportes e experiências do mundo adulto são interpretadas em função das rotinas de uma cultura de pares de complexidade e autonomia crescentes (Corsaro, 2011, p. 134).

Nesse sentido, entendemos que os estudos da Sociologia da Infância continuam a ser essenciais para compreender as transformações sociais contemporâneas e para desenvolver políticas que reconheçam e valorizem a participação das crianças na sociedade. Eles não apenas apresentam a importância das crianças como atores sociais, mas também nos desafiam a repensar as relações entre gerações, a organização social e as formas de participação na vida coletiva. Como professores, nos compete estabelecer uma relação de confiança com as crianças, escutando-as, possibilitando-lhes voz e participação. A partir dessas contribuições, é possível repensar a infância de forma a garantir que as crianças sejam vistas não como futuros adultos, mas como indivíduos plenos, com direitos e capacidades próprias.

## **A NORMATIVIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA A CRIANÇA VIVER SUA INFÂNCIA**

Como discutido anteriormente, a infância e o reconhecimento do lugar da criança na sociedade resultam de uma longa construção histórica. A relação entre a infância e a escola está consolidada na sociedade atual, sendo a educação reconhecida não apenas como um direito essencial das crianças, mas também como uma obrigação estabelecida em leis. Esse tópico discute, com base na legislação vigente e nos avanços sociais que culminaram na obrigatoriedade do ensino, o impacto da normatividade infantil na construção da categoria infância e no desenvolvimento das crianças como sujeitos de direitos.

O direito à escolaridade é um dos principais pilares da infância contemporânea, configurando-se como uma experiência central na vida das crianças. Como afirma Qvortrup (2002), a escolarização é uma característica da infância enquanto categoria geracional, demonstrando que a escola não apenas educa, mas também socializa e molda os sujeitos infantis dentro de normas e expectativas sociais.

No Brasil, a partir do século XX, a legislação nacional passou a regular a educação escolar, tornando-a um direito fundamental. Dessa forma, a normatividade emerge como um dos principais elementos reguladores da vida infantil, estabelecendo padrões de conduta, disciplinamento e avaliação do aprendizado.

Para Brostolin (2023, p. 5),

A normatividade infantil é uma construção histórica que nasceu na modernidade, mas se consolidou no século XX por meio de documentos legais nacionais e internacionais que regulam a vida das crianças e padronizam as relações entre os Estados, famílias e crianças.

A infância, como categoria social, é caracterizada por restrições e direitos específicos. A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como direito social fundamental. No Brasil, consideram-se crianças os indivíduos de até 12 anos de idade incompletos, sendo a educação escolar um direito da criança e o oferecimento um dever do Estado.

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, também representou uma ruptura do modelo assistencialista, adotando uma abordagem de “proteção integral”. O ECA reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, estabelecendo mecanismos legais para garantir a efetivação de seus direitos à saúde, à educação, à convivência familiar, à liberdade e à participação. Além disso, o ECA introduziu uma nova visão de proteção, que se preocupa não apenas com a segurança física e emocional das crianças, mas também com sua dignidade e liberdade, fundamentais para o pleno desenvolvimento de sua cidadania. O ECA não se limita a fornecer proteção, mas também propõe uma série de medidas para assegurar os direitos à saúde, educação, lazer e convivência familiar. A partir dessa legislação, a infância deixou de ser tratada como um objeto de proteção assistencialista e passou a ser vista como uma fase da vida com direitos próprios, como o direito à educação (Art. 53), à convivência familiar (Art. 19) e à participação social (Art. 227).

Esse marco legal, aliado à ampliação da obrigatoriedade da educação básica, garantiu maior acesso das crianças à escola. Historicamente, a infância foi visibilizada como uma fase crucial do desenvolvimento humano, sendo a escola o espaço privilegiado para essa formação.

Esse conjunto normativo referente à escola e sua relevância para as crianças estabelece que a educação escolar é um direito das mesmas. Esse direito foi consagrado pela Constituição de 1988, indicada no Artigo 6º, que o classifica como um direito social e, no Artigo 208, como um direito público. Sob uma perspectiva legal, a obrigatoriedade do ensino é instituída e normatiza a vida das crianças. A

exigência do ensino pode ser um dos sinais mais significativos para refletir sobre a aproximação entre a infância e a escola, passando a educação a ser reconhecida como um direito das mesmas.

A normatividade que permeia a infância na contemporaneidade se estrutura em torno de diversas representações e obrigações, muitas das quais derivadas da modernidade (Sarmiento, 2005). A escola, ao definir comportamentos esperados das crianças, influencia não apenas seu papel como estudantes, mas também sua socialização mais ampla dentro da sociedade. Diante dessa perspectiva, juntamente com a gradual elaboração e reconhecimento dos direitos infantis, estabeleceu-se a normatização dentro das instituições escolares, instituindo como função social da criança, aluna de uma escola, comportamentos que são previstos no ambiente escolar.

Por normatividade, entendemos, portanto,

[...] o conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas (explícitas e implícitas) que regulam a posição das crianças na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos, nos contextos de interações face a face, nas instituições e nas políticas de infância (Marchi; Sarmiento, 2017, p. 953).

A normativa estabelecida à própria infância atual, isto é, as representações, os mandatos, as responsabilidades e as proibições que permeiam as práticas reconhecidas como típicas das crianças e das interações com os adultos surgidas com a modernidade, se sustentam em quatro “eixos estruturantes” apontados por Sarmiento: a escola pública, espaço de pertença das crianças; a família nuclear, espaço de vinculação afetiva das mesmas; a reflexividade institucional, conjunto de saberes que se constituem em torno da definição do que é normal nos padrões de desenvolvimento intelectual, fisiológico e até moral, com consequente adoção de procedimentos de inculcação disciplinar, comportamental e normativo e a administração simbólica da infância que é exercida por instituições que formulam normas, regras e orientações imateriais que configuram a norma social da infância (Sarmiento, 2011).

Nesse contexto, percebemos que as transformações sociais oriundas da modernidade resultaram na redefinição do papel das crianças na sociedade, que passaram a ser socializadas essencialmente por meio da família e da escola. Essas transformações também estão relacionadas à construção de um consenso coletivo

sobre a importância da infância, considerada uma fase vital para o desenvolvimento integral do indivíduo. Assim, o crescimento de instituições escolares no Brasil vem aumentando significativamente, sejam elas da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, trazendo consigo determinações a serem seguidas. Como afirmam Losso e Marchi (2011, p. 610):

[...] a construção moderna da infância como período de escolarização possibilitou, na prática, a multiplicação de creches e escolas como espaços orientados para as crianças como um grupo específico de idade. Neste movimento podemos encontrar a criação do “ofício de criança” e do “ofício de aluno” como prescrições normativas e comportamentais baseadas no conhecimento científico das necessidades e disposições das crianças em seu desenvolvimento.

Ocorre que as crianças vão moldando suas identidades conforme interagem com seus pais (como “filhos”), seus professores (como “alunos”) e seus amigos (como “colegas”), pois compartilham normas dentro de diferentes sistemas sociais. Isso, por sua vez, contribui para uma definição mais ampla das condutas que se espera das crianças em relação ao seu desempenho como indivíduos, agentes autônomos e integrantes da sociedade.

Assim, “ser criança” supõe o desempenho de papéis sociais institucionalmente prescritos ou o desempenho do que os sociólogos da infância chamam de “duplo ofício”: em primeiro lugar, é preciso ser “filho” (não de qualquer família, pois esta instituição também é regida por normas) e, em seguida, “aluno”. A criança que não exerce o “ofício de aluno” não exerce também o ofício àquele dá origem: o “ofício de criança” (Sarmiento; Marchi, 2008, p. 97–98).

Ao ingressar na escola, a criança passa a ocupar um espaço social, tornando-se parte de um processo deliberado de transmissão de valores e conhecimentos coletivos, definidos politicamente, e se tornando o alvo de políticas públicas. A instituição escolar, ao investir a criança de uma condição pública e institucional, acaba por transformá-la em aprendiz, submetendo-a a um conjunto de regras, prescrições e avaliações que determinam seu comportamento. Essa mudança resulta na uniformização das formas de aquisição do conhecimento, que por vezes pode desconsiderar a singularidade de cada indivíduo, incluindo suas emoções, aspirações e experiências únicas.

Dessa forma, a criança, ao entrar no espaço educacional, se ocupa dessas atividades que se caracterizam como um ofício, pois ao praticar determinada atividade, ela “trabalha” numa ocupação universalmente reconhecida: “ser aluno” (Perrenoud, 1995). A concepção sobre a expressão “ofício de aluno” teve origem na obra do sociólogo da educação Phillipe Perrenoud (1995), mas foi também desenvolvida, posteriormente, nos trabalhos de Gimeno Sacristán (2005) e Manuel Sarmiento (2000).

Na escola, argumenta Perrenoud (1995), a criança participa de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas que fazem da escola o lugar onde ela deve exercer seu “ofício” e comportar-se de acordo com papéis institucionalmente prescritos. Ofício que vai sendo ensinado desde as rotinas e atividades da Educação Infantil ou na expectativa cultural e socialmente ressignificada com seus pares (irmãos/os, amigas/os ou outros familiares). Na instituição escolar, a criança passa a ser reconhecida como “sujeito representativo de um grupo que deve responder às exigências uniformes da escola” (Sacristán, 2005, p. 139).

Esse “ofício” não se limita à assimilação do conhecimento formal, mas também inclui o aprendizado das normas de conduta e das expectativas institucionais. Dessa maneira, ser um bom aluno não significa apenas demonstrar desempenho acadêmico satisfatório, mas também adaptar-se ao jogo escolar, cumprindo suas exigências e rituais. O papel de aluno pode ser resumido, de maneira geral, como a incorporação das regras do jogo na educação. A criança, então, tem a tarefa de se moldar e de absorver a cultura escolar (Sarmiento, 2011).

A escola criou uma ligação singular com o saber, uniformizando os métodos de ensino e aprendizado, sem às vezes levar em conta as diferenças individuais, sociais ou culturais. Nesse cenário, a criança absorve valores sociais e participa ativamente na construção de uma identidade que se vincula a um contexto específico de tempo e espaço (Losso; Marchi, 2011). No entanto, é essencial reconhecer que o “ofício de aluno” não esgota todas as dimensões da infância. As crianças possuem potencialidades e formas de expressão que extrapolam os limites da escola, manifestando-se em múltiplos espaços, contextos e linguagens.

Conforme enfatiza Sarmiento (2005), a infância persiste mesmo diante das adversidades mais extremas, pois é parte essencial da condição humana. As crianças continuam a brincar, a imaginar e a se expressar, independentemente das

circunstâncias que as cercam. Em vista disso, compreender a realidade infantil em sua totalidade é um compromisso fundamental da educação, que deve ir além dos limites da sala de aula e abarcar todos os espaços de convivência escolar.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância aponta alguns caminhos, tais como: estudar a criança como protagonista das suas vivências; perceber a criança como sujeito social de pleno direito; discutir a existência de barreiras impostas pela normatividade escolar; e entender que a criança vive numa sociedade na qual as regras são ditadas por adultos, porém as mesmas desenvolvem seus saberes mesmo participando da reprodução cultural do mundo dos adultos (Sarmiento, 2013).

A interseção entre a infância, a educação e a normatividade infantil evidencia a forma como a sociedade estrutura as vivências da infância. A educação obrigatória, assegurada como um direito social, atua também como um meio de controle das infâncias, definindo critérios para o desenvolvimento e a socialização. Compreender esse processo é crucial para o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas que respeitem a diversidade das infâncias e assegurem o pleno exercício do direito à educação. Nessa conformidade, podemos afirmar que a escola é, de fato, um espaço da infância, embora não seja o único, já que a família também desempenha esse papel. No entanto, em um contexto social, a escola se destaca como o espaço primordial da infância e das crianças.

No exercício desse olhar, compreendemos que a escola precisa ser um local de vivência, convivência e relações pedagógicas com as crianças, possibilitando que elas se vejam como sujeitos de direitos e se manifestem de modo legítimo. Para alcançar isso, é essencial reavaliar as práticas educacionais, assegurando que o aprendizado aconteça de maneira significativa em todos os espaços formais e não formais. Somente dessa forma poderemos promover uma educação que valorize a individualidade de cada criança e reconheça sua participação ativa na sociedade, possibilitando seu protagonismo.

## **O PROTAGONISMO E A ESCUTA RESPEITOSA E SENSÍVEL PROMOTORA DO DIÁLOGO ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O protagonismo evidencia a criança como sujeito de direitos, agente social e ativa na formação de sua própria trajetória. Esse conceito desafia a visão

convencional que a considera apenas como um espectador da aprendizagem, apresentando-a, em vez disso, como criadora de cultura e titular de uma voz autônoma na sociedade. Nesse tópico, abordaremos a questão do protagonismo infantil como um compromisso ético e pedagógico, que exige uma escuta atenta das crianças, um olhar sensível e a valorização da diversidade das infâncias. De acordo com Friedmann (2017), o conceito de protagonista:

[...] vem do latim “protos” - principal, primeiro, e de “agonistes” – lutador, competidor. No teatro e no cinema se utiliza muito este conceito para falar no principal personagem de uma trama. No sentido figurado, protagonista é a pessoa que desempenha ou ocupa o papel principal em uma obra literária ou em um determinado acontecimento (Friedmann, 2017, p. 40).

Para Sarmiento e Marchi (2008), a Sociologia da Infância destaca o protagonismo na criança, naquilo que nela se difere de outras gerações, em oposição ao olhar adultocêntrico. Ao mesmo tempo em que as crianças são vistas como submissas à autoridade adulta, elas produzem cultura e participam da construção cultural da sociedade em que vivem, tornando-se seres sociais reconhecíveis e respeitados em todas as suas características.

A partir desse olhar, ou seja, do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, protagonistas da sua prática social que produz saberes e cultura, defendemos a ideia de uma prática pedagógica que considere esse olhar sobre a concepção de criança e, a partir dessa compreensão, repensar a ação pedagógica. Barbosa (2007) destaca que as crianças não devem ser compreendidas como seres homogêneos e abstratos, mas sim como indivíduos singulares, com experiências e trajetórias distintas. A infância, portanto, é heterogênea e diversa, influenciada por diferentes contextos históricos, culturais e sociais. Essa concepção reforça a importância de uma escola que reconheça e valorize a participação ativa das crianças no processo educativo.

Nessa toada, ver a criança como um agente social implica reconhecer seu *status* como sujeito de direitos, com autonomia e capacidade de reflexão crítica. Ao invés de serem apenas objetos das práticas pedagógicas, as crianças devem ser vistas como protagonistas do processo educativo, contribuindo ativamente para a construção do conhecimento e para as decisões que afetam suas vidas. Essa visão

destaca a importância de um trabalho pedagógico que tenha como foco a criança, valorizando sua participação e suas experiências no contexto escolar.

Para Tiriba (2018, p. 248–249),

[...] desenvolver metodologias de trabalho comprometidas com a educação de pessoas que sejam sujeitos de seus corpos e de seus movimentos, antes de qualquer coisa, seria necessário assumi-las como sujeitos dos espaços onde vivem e convivem. Pois as crianças vão construindo conhecimentos, valores, afetos a partir de sua experiência com o mundo. Experiência vivida num universo de corpos que tocam, olham, cheiram, comem, escutam. Corpos que sentem o mundo, leem o mundo [...].

Discutir o protagonismo é abordar a totalidade de direitos, envolvendo atores sociais que possuem suas próprias características e opiniões. Para Liebel (2021), o protagonismo é observado quando as crianças elaboram uma relação solidária com intuito de executar seus interesses e requerer seus direitos. Dessa forma, para o autor “[...] o protagonismo torna-se uma realidade por meio de relações de respeito e apoio mútuo [...], as raízes do protagonismo infantil estão baseadas nas suas vivências quotidianas” (Liebel, 2021, p. 418).

Segundo Barbosa (2007), investigar o protagonismo das crianças é uma forma de contribuir para a luta pelos seus direitos; em suas palavras, defende:

[...] uma escola para/com/das crianças, compreendo-as como produtoras de cultura, ativas, portadoras de direitos e, acima de tudo, indivíduos singulares. Por isso, falar do protagonismo das crianças se torna, aqui, um convite para olharmos para cada criança como um ser humano único e com direito a ter sua história de vida narrada a partir de suas especificidades (Barbosa, 2007, p. 1065).

Ao reconhecer as crianças como detentoras de direitos e protagonistas de suas próprias jornadas, a escola deve se configurar como um ambiente de diálogo, experimentação e envolvimento ativo incentivando a participação e a autonomia infantil. Proporcionar um espaço que favoreça o protagonismo das crianças implica uma atitude de respeito às suas diversas formas e lógicas de entendimento. Essa visão demanda uma escuta atenta a suas vozes, respeitando suas maneiras de se expressar e valorizando sua capacidade de contribuir para a construção do conhecimento.

Isso permite tematizar a docência não mais por uma visão meramente adultocêntrica e cognitivista de transmissão de conhecimento, mas buscar construir um significado para ela com base nas práticas cotidianas dos/as professores/as, pois entende que estas produzem uma riqueza de conhecimento que deve ser ponto de partida para o aperfeiçoamento da própria docência, bem como no que as próprias crianças expressam no movimento da vida cotidiana nas instituições educativas (Martins Filho, A. J.; Martins Filho, L. J., 2022, p. 268).

Os autores ressaltam que o trabalho pedagógico deve reconhecer as crianças como cidadãs participativas, com potencialidades e protagonismo, provocando uma nova abordagem no pensar e agir dos professores. Isso significa reconhecer as crianças como protagonistas de sua aprendizagem e de sua construção social, permitindo que exerçam sua autonomia e capacidade de interpretação da realidade. Para tanto, numa perspectiva da Sociologia da Infância, importa que as crianças sejam consideradas enquanto sujeitos sócio-históricos e culturais, com direitos, especificidades e linguagens próprias de seu desenvolvimento.

Nas palavras desses autores,

Fica clara a importância dos adultos lançarem um olhar e uma escuta atenta para as manifestações das crianças, assim como para desenvolver a sensibilidade para conhecer os universos culturais infantis, a fim de permitirem que os meninos e as meninas se comuniquem, que estabeleçam relações sociais, pelas quais possam enunciar seus sentimentos, pensamentos, sonhos, atitudes, enfim suas múltiplas linguagens, em consideração à intensidade dos relacionamentos que eles/as estabelecem entre si, captando as diversas dimensões que compõem o sujeito humano e, principalmente, sem anular a riqueza das potencialidades, dos desejos e da subjetividade das crianças (Martins Filho, A. J.; Martins Filho, L. J., 2022, p. 272).

Criar um ambiente que favoreça o protagonismo infantil implica adotar uma atitude de respeito pelas diversas maneiras e lógicas que caracterizam as crianças. Esse protagonismo se fundamenta nas vivências diárias dos pequenos e se revela de maneiras variadas, seja no contexto escolar, nas interações familiares ou nos momentos de brincadeira. Conforme apontado por Sarmiento (2005), as crianças devem ser vistas como produtoras de cultura, sendo necessário respeitar suas linguagens próprias e especificidades no desenvolvimento de suas aprendizagens.

Nessa perspectiva, o protagonismo infantil deve ser incentivado a partir da escuta atenta das crianças, de seus gestos, olhares, expressões e múltiplas formas de comunicação. “É escutando que aprendemos a falar com eles [ou elas]. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele [...]” (Freire, 2007, p. 111) e, dessa forma, o coloca em posição de horizontalidade, considerando-o como sujeito de direito. Observamos que a abordagem escolar sob essa ótica se configura como uma iniciativa que estimula a participação mais engajada da criança no processo de aprendizado. Isso ocorre porque possibilita vivências, investigações e debates, estabelecendo uma interação dialógica entre a criança, o saber, a cultura e seus pares.

Concordando com Friedmann (2017, p. 44),

[...] as crianças têm conhecimentos e sabedorias próprios, diferentes dos adultos. Repertórios estes que precisam ser ouvidos, respeitados, compreendidos e considerados para recriação permanente – e junto com as crianças – dos seus cotidianos

Promover o protagonismo infantil envolve escutar as crianças por meio de todos os sentidos, reconhecendo, observando e valorizando seus gestos, seus olhares, suas produções gráficas e a diversidade de expressões que utilizam. Acreditamos que, ao considerar essas formas de comunicação, há oportunidades para uma participação significativa das crianças, evidenciando seu papel ativo no ambiente escolar e sua atuação social durante o processo educacional.

Confirmamos uma proposição da Pedagogia contemporânea que tem custado caro aos pesquisadores da infância: o entendimento das crianças como sujeitos socialmente ativos, cidadãos participativas e com potencialidades e protagonismo. Tal proposição, no que concerne o exercício da docência, provoca a necessidade de pensarmos em outra abordagem para o pensar e o agir pedagógicos dos professores e das professoras (Martins Filho, A. J.; Martins Filho, L. J., 2022, p. 266).

Nossas reflexões se voltam para diferentes experiências infantis, que consideramos fundamentais para entendermos as expressões das crianças e o protagonismo que elas exercem em sua individualidade. É importante cultivar um olhar atento e uma escuta cuidadosa em relação às crianças nas escolas,

reconhecendo seu papel preponderante e respeitando-as como agentes sociais capazes de construir conhecimento. Para que o protagonismo infantil seja efetivo, é fundamental que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos dos espaços onde vivem e convivem, construindo seus conhecimentos por meio da interação com o mundo e com seus pares.

O protagonismo infantil possui um caráter ético, social, cultural, político e espiritual, convidando os adultos e tomadores de decisão a repensarem o 'status' social da infância, dos papéis das crianças na sociedade local e no conceito cultural dos diferentes povos (Friedmann, 2017, p. 41).

Na esfera educacional, isso implica em assegurar que as crianças possam expressar suas opiniões e sejam incluídas nas decisões que influenciam sua aprendizagem e seu dia a dia. Esse reconhecimento se concretiza por meio da escuta atenta dos adultos, do respeito às diferentes formas de comunicação das crianças e da valorização das diversas experiências que elas têm. Reafirmamos a importância e o compromisso de uma escola que respeite o direito das crianças de serem protagonistas de suas próprias jornadas educativas, de estarem plenamente inseridas no mundo, compreendendo-o, atribuindo significado e redescobrimo-o.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mobilização da sociedade civil e o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a infância são essenciais para que os direitos da criança sejam efetivamente garantidos.

Com efeito, a criança como sujeito de direitos é uma conquista histórica que reflete uma transformação profunda nas relações sociais, políticas e jurídicas. A Sociologia da Infância, a partir dos estudos sobre a infância, proporciona uma nova forma de compreender a criança, não mais como um ser passivo de cuidados, mas como um sujeito ativo, com direitos plenos e capacidade de participação na sociedade. Garantir à criança seu lugar de ator social e sujeito de direito, com voz ativa, é garantir seus direitos de provisão, proteção e participação, estabelecidos na Convenção dos Direitos da Criança de 1989, na Constituição Brasileira de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Ademais, a legislação internacional e nacional foi fundamental para esse reconhecimento, mas a efetivação desses direitos ainda enfrenta desafios concretos, que exigem a mobilização da sociedade e a implementação de políticas públicas efetivas. A grande questão não é apenas reconhecer a criança como sujeito de direitos, mas garantir que esses direitos sejam efetivamente cumpridos. Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) observam que, apesar dos avanços legais, a conquista de um corpo de direitos para as crianças ainda se apresenta como uma miragem, indicando que a plena efetividade dos direitos infantis é um desafio constante.

Diante do exposto, a construção de uma sociedade que respeite os direitos das crianças é um desafio, mas também uma necessidade urgente para a promoção de uma infância digna e emancipadora. O caminho para que todas as crianças possam exercer seus direitos de forma plena ainda está em construção, e é com base na reflexão crítica e na ação coletiva que podemos garantir um futuro mais justo e igualitário para todos.

Dessa forma, ratificamos a urgência de uma escola que reconheça a criança como sujeito ativo, capaz de participar, questionar e transformar. Ao garantir espaços de escuta, respeito e valorização de suas vivências, a escola fortalece seu papel como ambiente de desenvolvimento integral e cidadão.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Culturas Escolares, Culturas De Infância E Culturas Familiares: As Socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1059–1083, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 7 maio 2025.

BROSTOLIN, M R. A criança e o direito de participação: desafios para a Educação Infantil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 70, p. 1-21, out./dez. 2023.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, N.; TREVISAN, G. P. Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In: ALBERTO, M. F. P.; LUCAS, A. P. (Orgs.). **Experiências mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescência**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. p. 121–138.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIEDMAN, A. Protagonismo Infantil. In: Lovato, A; Yirula, C. P.; Franzim, R. (Orgs.). **Protagonismo Infantil**: a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 40–45.

KUHLMANN, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIEBEL, M. Protagonismo Infantil. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: UMinho Editora, 2021.

LOSSO, C. D.; MARCHI, R. C. A construção social do “ofício de aluno” na educação infantil. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 603–631, set./dez. 2011.

MARCHI, R. C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direito das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951–964, out./dez. 2017.

MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L. J. Múltiplas linguagens na infância: protagonismo compartilhado entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 259–280, jan./abr. 2022.

PERRENOUD, P. **Pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 1995.

QVORTRUP, J. Sociology of Childhood: Conceptual Liberation of Children. In: MOURITSEN, F.; QVORTRUP, J. (Eds.). **Childhood and Children's Culture**. Odense: Odense University Press, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O Aluno como Invenção**. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 3, p. 581–602, set./dez. 2011.

SARMENTO, M. J. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R.; GARANHANI, M. (Orgs.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13–46.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Os Ofícios da Criança. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA. **Actas** [...]. v. II. Braga: IEC/Uminho, 2000.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17–39.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31–49, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, Braga, n. 25, p. 183–206, 2007.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações**, Braga, n. 4, p. 91–113, 2008.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Genebra: Organização das Nações Unidas, 1989.